Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570329
Centre d'intérêt: 320

Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

La formation à l'enseignement dans son ensemble ; La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire et au primaire, en adaptation scolaire, à l'éducation des adultes et en formation professionnelle : avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ) / Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires. -- [Montréal] : La Fédération, 1994.

41, [4] p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D-10138. Bibliogr.: p. [43-45].

Descripteur(s): Formation des enseignants * Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Adpatation scolaire * Education des adultes * Formation professionnelle * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Professionnalisation

La première partie de cet avis fait part au Ministère de la vision globale de la FECS en ce qui a trait à la formation initiale des enseignants. Les parties subséquentes rappellent les positions fondamentales de l'organisme à l'égard de la formation des enseignants aux différents ordres d'enseignement, soit l'éducation préscolaire et le primaire, l'adaptation scolaire, l'éducation des adultes et la formation professionnelle.

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570329
Centre d'intérêt: 320

Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

La formation à l'enseignement dans son ensemble ; La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire et au primaire, en adaptation scolaire, à l'éducation des adultes et en formation professionnelle : avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ) / Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires. -- [Montréal] : La Fédération, 1994.

41, [4] p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D-10138. Bibliogr.: p. [43-45].

Descripteur(s): Formation des enseignants * Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Adpatation scolaire * Education des adultes * Formation professionnelle * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Professionnalisation

La première partie de cet avis fait part au Ministère de la vision globale de la FECS en ce qui a trait à la formation initiale des enseignants. Les parties subséquentes rappellent les positions fondamentales de l'organisme à l'égard de la formation des enseignants aux différents ordres d'enseignement, soit l'éducation préscolaire et le primaire, l'adaptation scolaire, l'éducation des adultes et la formation professionnelle.

CEQ

La formation à l'enseignement dans son ensemble. La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire et au primaire, en adaptation scolaire, à l'éducation des adultes et en formation professionnelle

Avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ)

Fédération
des enseignantes
et enseignants
de commissions scolaires (CEQ)

95-90329

Nous participons depuis le début de 1991 aux consultations du Ministère sur la formation à l'enseignement parce que nous avons conscience que le processus de changement qui s'amorce en est un très important pour notre système d'éducation et parce que nous jugeons essentiel que les enseignantes et enseignants y soient associés. En effet, parler de la formation des enseignantes et enseignants, c'est parler de leur rôle dans l'école, de leur profession : des sujets qui les concernent au premier chef. C'est aussi parler de la qualité de l'éducation, comme nous le rappelle la conclusion de chacun des documents de consultation, bien que, pour nous, la formation du personnel ne constitue qu'une voie dans la recherche de celle-ci; il ne faut pas la concevoir en substitution aux autres améliorations et investissements nécessaires, mais en complémentarité à ceux-ci.

Comme nous l'avons déjà indiqué à quelques reprises, nous désapprouvons le choix du Ministère de procéder à des consultations sur la formation initiale pour chacun des ordres ou secteurs d'enseignement sans avoir présenté, au préalable, sa vision globale de la réforme; certaines des dernières propositions, plus particulièrement sur la formation à l'enseignement à l'éducation des adultes et en formation professionnelle, ont d'ailleurs soulevé des questionnements mettant en cause l'équilibre et la cohérence d'ensemble, qu'il serait pourtant essentiel de maintenir dans toute cette démarche. Nous nous sommes, bien sûr, malgré la critique exprimée, engagés dans le processus de consultation suggéré par le Ministère compte tenu des implications importantes que peuvent avoir les changements proposés sur la profession enseignante et sur l'école en général. Nous avons, cependant, demandé d'exprimer en un avis global notre réponse officielle aux propositions concernant la formation à l'enseignement à l'éducation préscolaire et au primaire, en adaptation scolaire, à l'éducation des adultes et en formation professionnelle. C'est ce dont fait état le présent document.

Le travail de réflexion et d'analyse pour en arriver à l'énoncé de nos positions sur ces chapitres de la réforme, les débats sérieux qui ont pris place dans nos instances ainsi que les échanges auxquels nous avons participé lors des tables de consultation nous ont, de plus, confirmé la nécessité de faire part au Ministère de notre propre vision globale de la formation initiale des enseignantes et enseignants. C'est ce qui est présenté dans la première partie de notre avis. Les orientations mises de l'avant pour la formation à l'enseignement dans son ensemble ne sont pas reprises dans chacune des parties subséquentes qui traitent des différents profils de cette formation selon l'ordre ou le secteur d'enseignement auquel elle prépare, quoiqu'elles les concernent nécessairement tous; et pour chacun de ces derniers, ce ne sont que les aspects qui leur sont spécifiques qui sont abordés.

La formation à l'enseignement dans son ensemble

La formation à l'enseignement dans son ensemble

On ne peut proposer des changements à la formation du personnel enseignant de l'envergure de ceux qui sont mis au jeu présentement sans établir les orientations fondamentales qui les guident dans leur ensemble. S'il est généralement possible, à la lecture des documents de consultation, de dégager certaines lignes directrices qui ont pu servir d'assises aux propositions ministérielles, l'analyse préalable et globale qui devait être à l'origine de la réforme n'est pas présentée et n'a pas, non plus, fait l'objet d'un débat auquel les partenaires concernés de l'éducation auraient été associés. Il ne s'agit pas, pour nous, de trouver ici prétexte à remettre en question le processus amorcé au regard de la formation initiale; au contraire, nous avons fait la preuve de notre intérêt et de notre engagement à y participer, notamment par les échanges que nous avons voulu susciter chez nos membres sur ce sujet et par notre présence active aux tables de consultation et aux différents comités du Ministère. Nous désirons, de plus, apporter notre contribution à la réflexion globale qui devrait sous-tendre cette réforme de la formation à l'enseignement en présentant des grandes orientations qui, selon nous, devraient être respectées par tous les programmes de formation et qui sont nécessairement aussi à la base des propositions spécifiques que nous avançons selon les ordres et secteurs d'enseignement.

Une formation qui prépare à oeuvrer dans le monde scolaire d'aujourd'hui et de demain

Historiquement, lorsqu'on a proposé des changements à la formation initiale des enseignantes et enseignants, ceux-ci ont généralement été reliés à une modification de leur rôle dans l'école, modification observée, anticipée ou désirée, mais elle-même nécessairement en rapport avec l'évolution de la société et du monde scolaire. Ainsi, l'un des objectifs du passage de la formation des maîtres de l'école normale à l'université était d'assurer à la fois un rehaussement général des qualifications et une spécialisation disciplinaire des enseignantes et enseignants qui devaient oeuvrer dans les nouvelles écoles secondaires polyvalentes où s'offriraient une formation générale plus étendue et un régime d'options; ces orientations traduisaient elles-mêmes des attentes de la société de la Révolution tranquille envers l'école. De la même façon, le rôle de l'« institutrice » de l'éducation préscolaire et le type de formation qu'elle devait recevoir ont été précisés à la suite de la recommandation du Rapport Parent à l'effet que la « maternelle » devienne un service public répondant à des objectifs bien identifiés en lien avec l'évolution des connaissances sur le développement de l'enfant et de l'influence de celui-ci sur les apprentissages scolaires. La réforme actuelle, comme les autres - plus ou moins élaborées - que nous avons connues, se situe dans un contexte social et dans un contexte scolaire particuliers; elle pose inévitablement aussi la question du rôle du personnel enseignant et de la préparation à ce rôle.

La réforme mise de l'avant par le Ministère était, en quelque sorte, attendue depuis longtemps. En fait, dans la dernière décennie, à peu près tous les organismes du milieu scolaire et du milieu universitaire ont, sous un angle ou un autre, formulé des critiques à l'égard de maints aspects de la formation dispensée aux futures enseignantes et futurs enseignants - et nous avons été souvent de ce nombre. Ces critiques ont porté d'abord sur le fait que les programmes de formation ne préparaient pas adéquatement à oeuvrer dans le monde scolaire d'aujourd'hui. En effet, les compétences nécessaires au personnel enseignant d'aujourd'hui sont sensiblement différentes de celles qu'il devait posséder hier, et cela pas seulement parce que les régimes pédagogiques, les programmes d'études et les politiques scolaires ont changé, mais aussi et surtout parce que la société a changé, les jeunes et les adultes de cette société, ceux qui vont à l'école, ont changé.

Nous le savons, ces changements sont multiples et divers; il sont généralement bien décrits dans la partie introductive des documents de consultation. Ils relèvent, notamment, de l'évolution dans la composition de la population québécoise aux points de vue ethnique et culturel, des modifications des valeurs, des transformations de la cellule familiale, de la violence que les enfants et les adultes subissent de plus en plus souvent ou dont ils sont témoins... On demande à l'école d'assurer, dans ce contexte, une formation de qualité à tous les ordres et dans tous les secteurs d'enseignement, de voir à l'intégration scolaire et sociale des enfants handicapés ou en difficulté, d'assurer un bon encadrement aux jeunes, de contrer l'échec et l'abandon, de maintenir des liens suivis avec les familles, etc. Elle doit aussi faire siennes des préoccupations quant à l'environnement, l'égalité des sexes, la place occupée par les médias et les valeurs qu'ils véhiculent, la toxicomanie, les MTS, le suicide, etc. Bien que les enseignantes et enseignants n'aient pas à répondre, seuls, à toutes ces demandes qui affluent à l'école, il paraît évident que **l'adaptation de la formation à l'enseignement aux nouvelles réalités sociales et scolaires est une absolue nécessité** si l'on veut que les jeunes qui débutent leur carrière se sentent bien outillés, motivés et qu'ils puissent ainsi contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves.

Le développement des compétences pédagogiques ou andragogiques permettant aux enseignantes et enseignants d'ajuster leur action en fonction de différents contextes de pratique est, dans cette optique, un objectif important à poursuivre par la formation initiale. L'intervention pédagogique est l'élément fondamental de la spécificité de l'acte d'enseigner; la maîtrise des connaissances et des habiletés qui la fondent est nécessaire pour en permettre l'adaptation et favoriser son efficience par rapport aux apprentissages des élèves. De plus, les compétences acquises à cet égard peuvent contribuer à donner aux enseignantes et enseignants le sentiment d'un plus grand contrôle sur leur pratique; elles font aussi partie de ce qui forge leur identité professionnelle comme individu.

Un des éléments de contexte de la pratique de l'enseignement qui est devenu commun à l'ensemble des enseignantes et enseignants, à un moment ou l'autre de leur carrière, est l'intervention auprès des groupes dans lesquels se retrouvent des élèves handicapés ou en difficulté. Comme nous l'avons mentionné à maintes reprises en diverses occasions, une amélioration de la situation vécue dans les écoles à cet égard est nécessaire - particulièrement en ce qui concerne le soutien à l'enseignement et à l'élève. Il reste que l'intégration en classe ordinaire est une réalité avec laquelle nous aurons à composer encore demain. **Tous les programmes de formation initiale devraient donc avoir comme objectif le développement de connaissances liées aux divers aspects de cette réalité et d'habiletés d'intervention auprès des individus et des groupes dans lesquels les élèves en question sont intégrés**. Il est important que les futures enseignantes et futurs enseignants connaissent leurs responsabilités à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté présents dans leurs groupes ainsi que les limites de celles-ci; qu'elles et ils puissent situer leur action par rapport à celles de l'ensemble des intervenantes et intervenants; qu'elles et ils soient habilités à participer à la réflexion et aux décisions de ce groupe.

Le développement de compétences liées à l'intervention en milieu pluriethnique est aussi un élément de formation à prendre en considération, particulièrement pour les universités de Montréal et de Québec. Dans cette optique, on doit saisir que la réalité multiculturelle comporte sa propre diversité : chaque communauté culturelle présente des caractéristiques particulières qui demandent une connaissance et une adaptation de la part de l'intervenante et l'intervenant en milieu scolaire afin qu'elle et il puissent agir adéquatement auprès des élèves et des parents qui en sont issus. La responsabilité de la prise en compte de ce fait social relève d'abord du système scolaire; la formation initiale doit, par ailleurs, préparer la future enseignante et le futur enseignant non pas, bien sûr, à l'intervention dans un contexte culturel spécifique, mais, à tout le moins, proposer une ouverture à la réalité multiculturelle d'ensemble de façon à ce que les individus et la collectivité puissent procéder aisément et pertinemment aux ajustements nécessaires.

On ne pourrait prétendre réellement poursuivre de tels objectifs dans le cadre de la formation initiale sans en bonifier la composante pratique, quantitativement et qualitativement. Nous sommes, bien sûr, en faveur d'un allongement de la durée des stages en milieu scolaire, mais surtout d'une amélioration de leurs conditions de mise en place. Des interventions de plusieurs organismes - dont le nôtre - ont déjà été faites dans ce sens au cours des dernières années. Nous avons déposé un avis au Ministère sur la question de la formation pratique au printemps 1993, lequel faisait état de recommandations, notamment, quant à la durée des stages, à l'encadrement et l'évaluation des étudiantes et étudiants, à leur participation à la vie scolaire, à la reconnaissance du travail des enseignantes et enseignants guides, à l'intervention des responsables universitaires et aux modèles de partenariat. Il n'est donc pas de notre intention de reprendre ici les propositions que nous avions alors mises de l'avant. Nous

désirons cependant réaffirmer que, pour nous, **une véritable réforme de la formation à l'enseignement ne se conçoit pas sans une importante révision de tous les aspects de la composante pratique, en y consentant les investissements nécessaires.**

Au-delà de l'intervention pédagogique comme telle, on sait que les responsabilités de l'enseignante et l'enseignant s'étendent globalement, d'une façon ou d'une autre, à l'activité éducative prenant place à l'école. Enseignement et éducation sont intimement liés; école et société aussi. L'école n'est pas neutre : l'élaboration et la mise en application d'un projet éducatif, par exemple, s'appuient sur des valeurs. L'enseignante et l'enseignant, comme individus et comme membres d'une équipe-école, ont souvent à faire des choix en matière d'éducation, à poser des gestes, lourds de sens et de conséquences parfois. Les choix faits alors reposent globalement sur les compétences personnelles et professionnelles des personnes qui y participent; ceux-ci devraient également pouvoir être resitués dans une perspective sociale, parce que l'école remplit une mission pour la société et qu'elle doit contribuer à l'évolution de l'ensemble de cette société. Il est donc important que les futures enseignantes et futurs enseignants aient la possibilité, au cours de leur formation, de saisir les dimensions culturelles et sociales de l'éducation et, plus particulièrement, de **prendre conscience de ses enjeux sociaux**. Bien que cette orientation fasse partie de celles mises de l'avant par le Ministère dans plusieurs des documents de consultation, nous soumettons qu'elle doit se traduire dans le choix de compétences à développer en formation initiale pour toutes les étudiantes et tous les étudiants, quelle que soit leur orientation d'enseignement. De façon concrète, pour nous, **la défense et la promotion des valeurs démocratiques**, d'égalité des chances pour toutes et tous, de solidarité et de coopération entre les jeunes, de respect des individus et de l'environnement, d'égalité des sexes, etc., doivent être vues comme des préoccupations à intégrer à la pratique quotidienne du personnel de l'éducation. C'est donc dire que la formation initiale du personnel enseignant doit prendre parti à cet égard : elle ne peut être neutre. Nous croyons aussi qu'il serait pertinent que les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement puissent développer une bonne connaissance du syndicalisme enseignant et de leurs droits syndicaux ainsi que des mécanismes d'embauche et des conditions de travail qui sont généralement en application dans le milieu scolaire.

Doivent aussi s'intégrer à cette formation des objectifs de développement personnel compte tenu des conséquences positives que peut avoir une telle orientation sur les attitudes et les comportements professionnels des enseignantes et enseignants. Les propositions du MEQ ne sont pas très explicites à ce propos : elles se résument généralement à un énoncé de principe. Bien sûr, le développement personnel est l'affaire d'une vie, et il est évident que la formation ne peut suppléer à la démarche de l'individu. Toutefois, considérant que les interrelations sont au coeur de l'activité éducative et que la dynamique des rapports humains peut avoir une influence sur l'apprentissage, il serait très pertinent qu'au stade de la préparation à la pratique de l'enseignement, on favorise

l'acquisition ou l'amélioration de compétences liées, à tout le moins, à la connaissance de soi, comme individu et comme être en relation avec d'autres, ainsi qu'à la prise en charge de son développement personnel. Faire place à des objectifs de cet ordre à l'intérieur de la formation initiale pourrait aussi habiliter les enseignantes et enseignants à mesurer leurs limites et à savoir faire appel à d'autres ressources lorsque celles-ci sont atteintes - attitudes fort importantes pour des personnes qui détiennent une responsabilité en éducation.

> *L'enseignant est une personne! Encore faut-il qu'il le sache et l'assume dans l'exercice de son métier. Lorsqu'on travaille avec ses émotions, sa culture, ses goûts et dégoûts, ses préjugés, ses angoisses, ses désirs, ses fantasmes de pouvoir et d'excellence, bref ses tripes et son inconscient, ses valeurs et ses rêves, il faut le savoir et contrôler les influences qu'on exerce sur les élèves. Professionnel de la prise en charge de personnes, l'enseignant d'aujourd'hui devrait, comme les autres, apprendre très rapidement à ne pas refouler ou nier tous ces aspects, à les considérer comme normaux, à les analyser, à en parler, à demander de l'aide lorsqu'il se sent dépassé par une relation trop forte ou une situation trop complexe* (Perrenoud, 1993, 70).

On sait, de plus, qu'une personne qui a atteint un certain niveau de connaissance et de maîtrise de soi peut plus facilement agir de façon autonome et recherche même cette autonomie; elle peut aussi généralement mieux situer son intervention au sein d'un réseau d'interactions - comme celui prenant place à l'école.

Bref, les savoirs à acquérir par les futures enseignantes et futurs enseignants sont divers et multiples; ils sont aussi, d'une façon ou d'une autre, reliés les uns aux autres. Ils doivent être intégrés dans la formation parce qu'ils le sont dans la pratique. Une véritable intégration n'est pas qu'une question d'aménagement de programmes ou d'agencement de cours, qui pourrait finalement ne concerner que les aspects organisationnels de la formation : ce qui est signifié ici, c'est surtout que **l'on doit proposer aux étudiantes et étudiants des cheminements de formation qui intègrent les différents savoirs** - savoirs disciplinaires ou techniques, savoirs curriculaires, savoirs pédagogiques et « savoirs pratiques ».

Une telle orientation peut se heurter, dans sa réalisation, à diverses difficultés du côté des universités; il faudra peut-être changer la tradition, les mentalités même... L'enjeu est important : il en va de la cohérence de la formation et de son adaptation à la réalité de l'exercice de la profession.

> *Nous avons besoin de modèles de construction des savoirs professionnels qui vont éventuellement nous permettre de réaliser une rupture avec la parcellarisation et l'éclatement des savoirs sur l'enseignement en milieu universitaire, amas hétéroclite qu'on a jusqu'ici présumé constituer les fondements de la professionnalisation de l'enseignement (Raymond, 1993, 198).*

On peut penser que l'expérience d'une intégration plus poussée des savoirs que permettra l'élaboration de nouveaux programmes de formation, les liens plus étroits qui devront aussi être établis entre la composante théorique et la composante pratique - notamment par une démarche réflexive - pourront contribuer, avec le temps, au développement d'autres « savoirs sur l'enseignement », plus près de la réalité de la pratique, savoirs à réinvestir dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.

Une formation qui favorise une véritable professionnalisation de l'enseignement

Au Québec comme dans la plupart des pays « du Nord », le discours sur la qualité de l'éducation qui a cours depuis le début des années 1980 devait, peu à peu, donner naissance à celui sur la « qualité » du personnel enseignant. Ainsi, dans son rapport *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement* (1987), le Conseil supérieur de l'éducation fait de *l'ensemble des compétences des agents éducatifs le premier potentiel sur lequel on peut miser pour gagner la bataille de la qualité* (cité dans CSE, 1991, 13). Quelques années plus tard, dans *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, le CSE cite largement les derniers rapports de l'OCDE qui traitent de l'éducation, notamment *Les écoles et la qualité* et *L'enseignant aujourd'hui*, dans lesquels, souligne-t-il, *le personnel enseignant est identifié comme l'acteur principal sur lequel on compte pour améliorer la qualité de l'éducation* (laquelle qualité semble, par ailleurs, dans l'optique de l'OCDE, évaluable surtout en fonction de son degré de réponse aux attentes de la nouvelle société « mondialisée »...). Sa propre réflexion l'amène aussi à affirmer que :

> *La profession enseignante constitue un déterminant majeur de la qualité de l'éducation. Elle l'est tout spécialement - c'est son espace privilégié spécifique -, grâce à cette profonde relation humaine, unique et indispensable, qui met en contact le maître, l'élève et le savoir. Ce rapport de médiation (...) est central dans toute éducation et il exige une préparation adéquate, un renouvellement continu, une disponibilité incessante, un soutien et une reconnaissance appropriés (op. cit., 14).*

C'est d'abord dans la vague de ce mouvement de la qualité de l'éducation et de la « qualité » des enseignantes et enseignants que le sujet de la professionnalisation de l'enseignement est revenue à l'ordre du jour. Nous pouvons nous en réjouir dans le sens que nous croyons, effectivement, que la professionnalisation de l'enseignement est un élément important dans la recherche de la qualité en éducation; par ailleurs, cette dernière question ne peut s'aborder qu'avec une vision large, qui englobe l'ensemble des aspects qu'elle soulève. Précisons aussi que la professionnalisation de l'enseignement peut se réaliser par de multiples voies, dont celle de l'amélioration de la formation initiale. Ce moyen doit cependant se conjuguer à d'autres, qui touchent surtout le personnel en exercice : l'insertion professionnelle, la formation continue, l'instauration d'une gestion plus « participative » dans les établissements, l'amélioration des conditions d'exercice de la profession, l'aménagement de la carrière du personnel enseignant, etc. *Il serait naïf de croire que la formation initiale puisse être le seul ou le principal moteur de la professionnalisation. Elle ne peut qu'accompagner ou préparer une évolution voulue par plusieurs acteurs collectifs* (Perrenoud, 1993, 73).

Il reste que, dans le cadre de l'actuelle réforme de la formation initiale, un certain discours sur la professionnalisation de l'enseignement a repris de la vigueur : il est surtout porté par des universitaires des sciences de l'éducation - ce qui n'est pas nouveau puisque l'on peut dire que ce fut le cas, périodiquement, depuis le passage des écoles normales à l'université. Cependant, ce thème de la professionnalisation de l'enseignement semble, depuis lors, surtout avoir servi d'assise aux facultés des sciences de l'éducation pour revendiquer la reconnaissance de la formation qu'elles dispensent au même titre que la formation professionnelle relevant des autres facultés; cette revendication a aussi comme enjeu important le prestige relié au statut même des professeurs qui enseignent dans les facultés d'éducation, plus particulièrement à la formation à l'enseignement. On peut, sans doute, accorder une certaine légitimité aux visées des universitaires, mais il n'en demeure pas moins que si les intentions du discours sur la professionnalisation demeurent toujours les mêmes, on ne peut espérer en voir les retombées pour le personnel enseignant et pour l'école.

Dans un article récent, M. Perron, C. Lessard et P.W. Bélanger rappellent, à ce propos, ce qui se dégage du mouvement américain de professionnalisation de l'enseignement engagé depuis quelques années :

> (...) *ce sont les formateurs des maîtres bien davantage que les praticiens et leurs associations professionnelles ou syndicales, qui portent le mouvement de professionnalisation de l'enseignement; les formateurs estimeraient que ce mouvement, s'il était couronné de succès, aurait pour conséquence d'améliorer leur propre statut au sein de la profession et surtout au sein de l'université* (...) (1993, 27).

Ces mêmes auteurs reconnaissent qu'au Québec, *le modèle de professionnalisation de l'enseignement est aussi instauré par les formateurs des maîtres*. Ce constat n'a rien d'inquiétant, en soi, à condition que les programmes de formation des enseignantes et enseignants ouvrent à **une véritable professionnalisation de leur métier**. Comme Fédération des enseignantes et enseignants, il s'agit là, pour nous, d'un objectif très important à poursuivre par les changements en formation initiale. Malgré *l'orientation générale*, affirmée dans les documents de consultation à l'effet que cette formation doit en être une *à caractère professionnel*, nous avons crainte que celle-ci ne puisse être, dans les faits, qu'un faible moteur pour la professionnalisation de l'enseignement, compte tenu du peu d'importance qui semble généralement être accordé à certaines compétences à caractère plus professionnel parmi celles mises de l'avant par le Ministère ainsi que de l'absence de certaines autres.

Il serait fastidieux, et pas nécessairement pertinent, dans le cadre du présent avis, de tenter de cerner ce qui fait qu'une profession est reconnue comme telle et quelles sont les caractéristiques auxquelles devraient répondre des professionnelles et professionnels de l'enseignement. Toutefois, il est certes possible d'identifier des compétences spécifiques à la profession enseignante qu'il serait essentiel de voir développer en formation initiale. Certaines de ces compétences sont davantage de nature individuelle, d'autres, de nature collective. En ce qui concerne les compétences du premier groupe, celles liées à l'intervention pédagogique, comme nous l'avons développé précédemment, sont primordiales : elles sont à la base de l'acte d'enseigner.

> *« Quelle formation pour quel enseignant ? » (...) Une formation authentiquement professionnelle, centrée sur la spécificité d'un métier qu'il convient, enfin, de prendre au sérieux : un professeur de mathématiques n'est, en effet, ni un mathématicien ayant suivi quelques cours de psychologie, ni un animateur socioculturel développant quelque intérêt pour les mathématiques, c'est un professionnel de l'apprentissage des mathématiques, c'est-à-dire quelqu'un capable, à la fois, de finaliser les savoirs qu'il doit transmettre, d'en faire une analyse épistémologique et de proposer des itinéraires variés pour se les approprier. Un professeur de mathématiques est donc un spécialiste de la genèse des mathématiques et non de la transmission de ses résultats* (Meirieu, 1990, 114).

Les enseignantes et enseignants sont les spécialistes de l'intervention pédagogique et les choix faits au regard de leur formation doivent asseoir la spécificité de leur fonction; cette dernière, on le sait, est trop souvent remise en question à l'intérieur du système scolaire comme dans la société en général, et le champ de compétence du personnel enseignant, trop facilement discuté et envahi. Nous reconnaissons qu'au chapitre des compétences proprement pédagogiques ou andragogiques, les recommandations ministérielles se situent généralement dans cette

perspective. Nous acquiesçons également au fait que la maîtrise de la langue d'enseignement soit identifiée, dans chacun des documents sur la formation initiale, comme une compétence importante pour les enseignantes et enseignants.

Si concevoir la formation des enseignantes et enseignants comme celle de spécialistes de l'intervention pédagogique peut favoriser le processus de professionnalisation de l'enseignement, d'autres aspects importants doivent être aussi pris en compte dans la poursuite de cet objectif. Un de ceux-ci relève d'une caractéristique que l'on attribue à tout corps professionnel : **l'autonomie**. Bien sûr, on ne donne pas de cours d'autonomie comme on peut le faire pour l'histoire ou la psychologie de l'adolescent, par exemple; **cette préoccupation peut cependant être intégrée à plusieurs composantes de la formation**. En fait, on peut dire que l'autonomie qu'exerce l'enseignante ou l'enseignant dans ses fonctions dépend généralement de deux critères : le cadre dans lequel elle ou il oeuvre et les moyens personnels dont elle ou il dispose. On ne peut prendre en compte le cadre de travail - qui réfère, notamment, au type de gestion de l'établissement - puisqu'on traite de la formation initiale (les stages en milieu scolaire pourraient, cependant, selon les conditions dans lesquelles ils se déroulent, être une occasion d'apprentissage de l'autonomie professionnelle). Les moyens personnels, acquis ou consolidés en formation initiale, peuvent être, par ailleurs, des facteurs d'autonomie importants pour toutes les enseignantes et tous les enseignants. On a déjà mentionné que la connaissance et la maîtrise de soi jouaient un rôle essentiel dans ce domaine; il en est de même pour la maîtrise des diverses compétences pédagogiques ou andragogiques. La formation pratique devrait aussi préparer à l'exercice de l'autonomie professionnelle. En somme, l'apprentissage de cette autonomie peut se faire dans différents contextes, par diverses voies : il s'agit d'un aspect de la formation qui doit s'intégrer à plusieurs autres. Le Conseil supérieur de l'éducation parle de l'autonomie professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant comme étant *l'affirmation de sa personnalité pédagogique* puisque, ajoute-t-il, *il n'y a pas une seule manière de doser les rôles d'expert, d'animateur, de guide ou de conseiller qui font partie de l'acte pédagogique. Ces rôles et leur dosage font partie de la compétence enseignante et du professionnalisme de l'acte pédagogique* (1987,30). La formation initiale doit favoriser chez les étudiantes et étudiants la découverte et l'expression de leur *personnalité pédagogique* et, par là, de leur *compétence enseignante*.

On ne peut traiter de l'autonomie professionnelle sans la mettre en lien avec la responsabilité ou l'éthique. En fait, les enseignantes et enseignants doivent faire foi d'une éthique parce qu'elles et ils assument des responsabilités. On peut penser que le poids de leurs responsabilités croît en rapport avec le niveau de leur autonomie; par ailleurs, les responsabilités font partie de la réalité intrinsèque à l'enseignement, quels que soient le type de gestion de l'établissement dans lequel travaille l'enseignante ou l'enseignant et les moyens personnels dont elle ou il dispose. Nous ne pouvons, non plus, oublier que le personnel enseignant oeuvre en éducation et que l'école est une institution sociale. Toutes les personnes qui ont des responsabilités dans notre système

public d'éducation ont aussi, en quelque sorte, des comptes à rendre à la société. Comme l'a écrit Durkeim, *l'enseignant est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société* (dans Petitat, 1982, 24) ». Un peu comme l'autonomie, l'éthique ne s'apprend pas nécessairement dans le cadre de cours, mais **tout programme de formation à l'enseignement se doit d'intégrer, d'une façon ou d'une autre, dans ses contenus les valeurs éthiques dont les futures enseignantes et futurs enseignants auront à faire foi dans leur pratique**. La conception de l'éthique professionnelle alors présentée devrait être basée sur des valeurs d'équité et de justice, compte tenu de la nature de service public de l'éducation et du choix toujours à réaffirmer en faveur de l'égalité des chances; elle devrait aussi refléter des valeurs de sollicitude et de solidarité parce que l'éducation ne peut se passer de celles-ci dans la recherche d'une société meilleure.

Il est d'ailleurs étonnant que les recommandations ministérielles en matière de formation à l'enseignement ne traitent pas davantage des dimensions éthiques de la profession : une étude commandée par le Ministère, et publiée en 1990, *Les compétences à acquérir par les enseignants et enseignantes durant leur formation*, mettait en évidence l'importance de ces aspects en se référant à maintes études américaines récentes sur la formation à l'enseignement.

Si l'on veut que la formation initiale favorise la professionnalisation de l'enseignement, il faut qu'elle permette aussi le développement de compétence d'ordre collectif. **Elle doit habiliter les futures enseignantes et futurs enseignants au travail en collégialité, à l'entraide, à la prise de décisions et de responsabilités au sein d'une équipe-école**. Selon le CSE, les changements survenus dans la société et à l'école commandent *de nouveaux types d'enseignantes et d'enseignants, profondément engagés dans l'organisation collective de l'école (...) et se sentant solidairement responsables de la qualité des résultats éducatifs de l'établissement* (1991, 14). C'est dans cette optique qu'il prône un *professionnalisme collectif*, mais aussi parce qu'il croit, d'une part, que les enseignantes et enseignants peuvent trouver là une voie de valorisation, que leur *participation (...) à la gestion de l'activité éducative, à titre de partenaires, représente une dimension majeure de leur statut professionnel* (op. cit., 32); d'autre part, il est convaincu que ce choix en est un en faveur de la réussite éducative :

> *Les établissements d'éducation les plus efficaces, ceux qui montrent les plus grands gains dans les apprentissages des élèves, sont ceux qui favorisent le dialogue et la collaboration professionnels, qui traitent l'enseignement comme une tâche collective et qui font en sorte que l'analyse, l'expérimentation et l'évaluation avec des collègues créent les conditions d'amélioration professionnelle des enseignantes et enseignants* (op. cit., 33).

Maintes recherches ont, en effet, démontré l'existence d'un lien entre de bons résultats scolaires et une « culture organisationnelle » d'école caractérisée par un esprit d'entraide et de collaboration entre toutes les intervenantes et tous les intervenants. De plus, **le développement de ces compétences d'ordre collectif favoriserait la construction de l'identité professionnelle chez les futures enseignantes et futurs enseignants** avant même le début de la carrière : il semble, en effet, que ce soit surtout les aspects collectifs du métier qui y concourent. Pour résumer la pensée de Philippe Perrenoud à ce sujet dans *Formation initiale et professionnalisation du métier*, les enseignantes et enseignants s'attribueraient une identité professionnelle par une culture intellectuelle commune, une façon de se représenter leur métier, leurs responsabilités, leur formation continue, leurs rapports aux autres professionnels, le fonctionnement des établissements, la division du travail au sein du système d'éducation et entre les parents et eux-mêmes.

La professionnalisation de l'enseignement passe aussi par l'établissement d'un niveau de formation pertinent et équivalent pour l'ensemble du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire, à l'inclusion de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Dans ses orientations pour tous les volets déjà soumis à la consultation - sauf pour l'enseignement en formation professionnelle -, le Ministère propose un *allongement de la durée de la formation*. Ce qui est généralement sous-entendu par cette expression, c'est un baccalauréat de quatre ans; d'ailleurs, c'est le choix qu'ont généralement fait les universités en élaborant leurs programmes pour la formation à l'enseignement au secondaire. C'est aussi une orientation qui nous agrée. De plus, pour l'ensemble de la formation initiale, quel que soit le secteur ou l'ordre d'enseignement auquel elle destine, nous croyons qu'un même type de diplôme devrait être décerné aux étudiantes et étudiants en fin d'études.

Il faut, bien sûr, être ouverts à des aménagements et à des contenus de programmes variables, mais **quel que soit l'ordre ou le secteur dans lequel ces programmes préparent à oeuvrer, ils ont comme objectif commun de former des enseignantes et enseignants** : la formation en question doit donc être d'un niveau équivalent. Compte tenu que tout plaide en faveur d'une amélioration des qualifications, que des orientations concernant la polyvalence de la formation et l'allongement des stages sont déjà adoptées, il est devenu évident que ces nouvelles exigences ne peuvent être respectées en gardant l'actuel baccalauréat de trois ans. Par ailleurs, il faut contrer une surenchère, non justifiable lorsque l'on traite de la formation de base donnant accès à la pratique, qui s'appuie trop facilement sur la même argumentation quant à l'importance du contenu, ou encore sur la nécessité d'une spécialisation plus poussée pour certains domaines d'intervention. Notre position est, conséquemment, claire à ce propos : **un baccalauréat de quatre ans doit être le niveau de formation menant au permis pour enseigner dans l'un ou l'autre ordre ou secteur d'enseignement**. Il s'agit là d'une formation initiale accessible à bon nombre d'étudiantes et d'étudiants et d'un niveau comparable à celui d'autres formations professionnelles universitaires.

Il faudra aussi voir à ce que soit maintenue une formule comme celle du certificat en enseignement dans les différents domaines - en ajustant les contenus comme pour les programmes du baccalauréat - afin de garder la possibilité d'un perfectionnement ou d'une réorientation de carrière pour les enseignantes et enseignants en exercice; la reconnaissance de ce type d'études pourrait alors être requestionnée dans l'optique de déterminer si celles-ci ne devraient pas mener à un diplôme de deuxième cycle universitaire plutôt qu'à un de premier cycle, comme actuellement. Le maintien de « passerelles » entre les différents programmes universitaires doit aussi être prôné afin qu'il soit toujours possible à des personnes qui détiennent une formation dans un champ autre que l'enseignement de s'y orienter. Il faudra cependant s'assurer que les contenus de formation - à l'inclusion de stages - soient revus en respectant les nouvelles orientations du baccalauréat pour l'enseignement. La situation de ces personnes en rapport avec le contingentement des admissions devra aussi être précisée.

Enfin, dans l'optique de la professionnalisation de l'enseignement **la formation initiale des enseignantes et enseignants doit s'inscrire dans un processus de formation continue**. Si la maîtrise par les futures enseignantes et futurs enseignants de l'ensemble des compétences dont font état les documents du MEQ sur la formation à l'enseignement peut nous paraître souhaitable, en quelque sorte, il serait tout à fait irréaliste de penser que cela puisse être le fait d'une seule personne et, qui plus est, au terme de sa formation initiale. Toutes ces compétences sont idéalement à développer par toutes et tous au cours de leur carrière, en débutant à l'université; mais on ne peut penser que toutes et tous en atteindront le même degré de maîtrise. Cette réalité démontre, en soi, la nécessité de la formation continue et aussi l'importance de concevoir celle-ci sur une base collective, tout comme l'activité éducative en général. La « pratique réflexive » à laquelle font référence les écrits ministériels relève évidemment d'abord d'une responsabilité individuelle, mais elle doit ouvrir sur un partage des réflexions, un échange sur le plan des compétences, sur l'identification des besoins et l'organisation de la formation continue en collégialité.

La formation initiale doit être conçue dans cette perspective de carrière; c'est donc dire que la formation continue doit être accessible à l'ensemble des enseignantes et enseignants et relever d'une concertation au sein des équipes-écoles. Celle-ci doit aussi voir à intégrer les données pertinentes de la recherche en éducation - ce qui suppose un lien beaucoup plus tangible et fructueux qu'actuellement entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

En résumé

La formation à l'enseignement, dans son ensemble, doit :

- Préparer à oeuvrer dans le monde scolaire d'aujourd'hui et de demain, particulièrement en :

  . priorisant l'acquisition de compétences pédagogiques ou andragogiques qui prennent en compte la diversité des contextes de pratique;

  . améliorant la formule des stages en milieu scolaire, tant sur le plan de leur durée, de l'encadrement et de l'évaluation des étudiantes et étudiants, de leur insertion à la vie scolaire, de la reconnaissance du travail des enseignantes et enseignants guides, de l'intervention des responsables universitaires et des modèles de partenariat;

  . favorisant chez les futures enseignantes et futurs enseignants le développement de la connaissance et de la maîtrise de soi, de la conscience des enjeux sociaux de l'éducation et des valeurs démocratiques à promouvoir à l'école ainsi que de la connaissance de leurs droits syndicaux;

  . proposant aux étudiantes et étudiants des cheminements de formation qui intègrent savoirs disciplinaires ou techniques, savoirs curriculaires, savoirs pédagogiques et « savoirs pratiques ».

- Favoriser une véritable professionnalisation de l'enseignement en :

  . participant à l'amélioration des qualifications et à la construction de l'identité professionnelle par le développement de compétences spécifiques à la profession enseignante : compétences d'ordre individuel, globalement liées à l'intervention pédagogique, à la maîtrise de la langue d'enseignement, à l'autonomie et à l'éthique professionnelles; compétences d'ordre collectif, habilitant au travail d'équipe, à la prise de responsabilités et de décisions en collégialité;

  . établissant un niveau de formation pertinent et équivalent pour l'ensemble du personnel de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire, à l'inclusion de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes : un baccalauréat de quatre ans;

- maintenant une formule comme celle du certificat en enseignement pour le personnel enseignant en exercice et en aménageant des « passerelles » pour des personnes qui désirent s'orienter vers l'enseignement après avoir suivi une formation dans un autre domaine;

- s'inscrivant dans un processus de formation continue, accessible à l'ensemble du personnel enseignant et adaptée à leurs besoins.

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Les orientations du Ministère concernant la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire nous agréent dans leur ensemble. S'y trouvent d'ailleurs intégrées plusieurs des préoccupations que nous avions soulevées à la table de consultation : faire une place plus importante que celle qui semblait être prévue pour la préparation à l'éducation préscolaire; tenir davantage compte de toutes les facettes que présentent la réalité de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté et celle de l'enseignement en milieu pluriethnique; enrichir les aspects de la formation reliés au travail en collaboration et en concertation dans une équipe-école ainsi qu'à l'intervention auprès des parents. Il nous semble, cependant, toujours pertinent de réaffirmer, à l'occasion de la production de cet avis sur la réforme de la formation initiale, nos positions fondamentales à l'égard de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire; nous désirons aussi, de ce fait, attirer l'attention du Ministère sur certaines réalités qui devraient être prises en compte dans l'élaboration des programmes de formation par les universités.

1- Une formation équilibrée

Une formation qui prépare à intervenir à l'éducation préscolaire et au primaire **doit nécessairement présenter un équilibre dans la répartition des cours et des stages dans ces deux domaines** et en considérant également les deux cycles du primaire. C'est une orientation que devraient respecter tous les programmes de formation. Il y a des différences importantes, entre autres, dans le niveau de développement de plusieurs aspects de la personnalité de l'enfant et, conséquemment, dans la façon d'intervenir auprès de lui selon qu'il ait 5 ans, 8 ans ou 11 ans : la formation initiale doit habiliter les futures enseignantes et futurs enseignants à prendre ces différences en considération. On doit donc privilégier à la fois des habiletés spécifiques et d'autres, transférables.

L'équilibre recherché concerne aussi la formation disciplinaire pour le primaire, étant entendu, bien sûr, que la langue d'enseignement et la mathématique doivent conserver une place prépondérante. C'est dans cette optique qu'il faut souhaiter que cesse la pratique, qui semble répandue, d'orienter presque systématiquement les étudiantes et étudiants vers les cours de formation religieuse (neuf crédits), même si ceux-ci ne sont pas obligatoires, leur rendant ainsi moins accessibles d'autres cours importants pour leur préparation à l'enseignement. On sait que ce problème se situe au-delà de la question de l'équilibre de la formation disciplinaire (les jeunes suivent les cours de formation religieuse pour améliorer leurs chances d'emploi compte tenu que les employeurs évitent généralement d'embaucher quelqu'un sachant qu'il pourrait demander une exemption d'enseignement religieux), mais il est important de le soulever à cause des conséquences qu'il a sur celui-ci.

2- Une formation qui tient compte de réalités spécifiques à l'éducation préscolaire et au primaire

L'école primaire est, pour tous les enfants, un lieu de socialisation de premier ordre; pour plusieurs, qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou qui sont issus des communautés culturelles, par exemple, elle est aussi une voie très importante d'intégration sociale. Le futur scolaire, personnel et professionnel se joue dans l'enfance; l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire sont, à cet égard, des étapes déterminantes dans la vie de tous les enfants. Y prennent aussi place les gestes importants de prévention et d'intervention précoce. **L'école porte donc une lourde responsabilité, les enseignantes et enseignants particulièrement. La formation initiale doit préparer à cette réalité.**

On sait que l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté est un fait avec lequel toutes les intervenantes et tous les intervenants de l'éducation préscolaire et du primaire doivent composer, et souvent dans des conditions difficiles; à l'éducation préscolaire, les difficultés des enfants sur le plan du langage nécessitent, plus particulièrement, l'attention et l'intervention de l'enseignante. **La formation initiale doit permettre aux futures enseignantes et futurs enseignants de développer des compétences qui préparent davantage au rôle complexe que toutes et tous auront à jouer dans leur pratique au regard de ces réalités**, à l'inclusion de « la gestion de la classe » où se retrouvent des enfants avec des problèmes divers.

Un autre aspect important de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire qu'il faut privilégier concerne les relations avec la famille de l'élève. S'il est vrai que les modèles familiaux ont beaucoup changé et que l'école remplit maintenant des tâches qui étaient autrefois réservées aux parents, ces derniers n'ont pas pour autant disparu. *Derrière l'enfant en difficulté, il y a souvent un parent en difficulté*, nous rappelait une enseignante d'un groupe de travail que nous avions réuni dans le cadre de la consultation ministérielle. **Il y aurait lieu de voir à développer chez les futures enseignantes et les futurs enseignants des connaissances et des habiletés en lien avec cet aspect de leur fonction en mettant en évidence les rôles spécifiques et complémentaires des deux groupes en cause**. Le lien école-famille est toujours important à l'éducation préscolaire et au primaire - peut-être davantage dans le contexte social actuel -, et ce sont les enseignantes et enseignants surtout qui le maintiennent.

2- Une formation qui tient compte de réalités spécifiques à l'éducation préscolaire et au primaire

L'école primaire est, pour tous les enfants, un lieu de socialisation de premier ordre; pour plusieurs, qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou qui sont issus des communautés culturelles, par exemple, elle est aussi une voie très importante d'intégration sociale. Le futur scolaire, personnel et professionnel se joue dans l'enfance; l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire sont, à cet égard, des étapes déterminantes dans la vie de tous les enfants. Y prennent aussi place les gestes importants de prévention et d'intervention précoce. **L'école porte donc une lourde responsabilité, les enseignantes et enseignants particulièrement. La formation initiale doit préparer à cette réalité.**

On sait que l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté est un fait avec lequel toutes les intervenantes et tous les intervenants de l'éducation préscolaire et du primaire doivent composer, et souvent dans des conditions difficiles; à l'éducation préscolaire, les difficultés des enfants sur le plan du langage nécessitent, plus particulièrement, l'attention et l'intervention de l'enseignante. **La formation initiale doit permettre aux futures enseignantes et futurs enseignants de développer des compétences qui préparent davantage au rôle complexe que toutes et tous auront à jouer dans leur pratique au regard de ces réalités**, à l'inclusion de « la gestion de la classe » où se retrouvent des enfants avec des problèmes divers.

Un autre aspect important de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire qu'il faut privilégier concerne les relations avec la famille de l'élève. S'il est vrai que les modèles familiaux ont beaucoup changé et que l'école remplit maintenant des tâches qui étaient autrefois réservées aux parents, ces derniers n'ont pas pour autant disparu. *Derrière l'enfant en difficulté, il y a souvent un parent en difficulté*, nous rappelait une enseignante d'un groupe de travail que nous avions réuni dans le cadre de la consultation ministérielle. **Il y aurait lieu de voir à développer chez les futures enseignantes et les futurs enseignants des connaissances et des habiletés en lien avec cet aspect de leur fonction en mettant en évidence les rôles spécifiques et complémentaires des deux groupes en cause**. Le lien école-famille est toujours important à l'éducation préscolaire et au primaire - peut-être davantage dans le contexte social actuel -, et ce sont les enseignantes et enseignants surtout qui le maintiennent.

3- La formation à l'enseignement des spécialités

La question de la formation des spécialistes n'est pas développée dans le document sur la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire puisqu'une consultation spécifique est prévue à cet effet. Par ailleurs, compte tenu qu'on y aborde indirectement le sujet en mentionnant, notamment, que les titulaires pourraient être appelés à enseigner l'une des disciplines dont l'enseignement est *généralement confié à des spécialistes*, il nous paraît pertinent d'établir d'ores et déjà certains principes à respecter à l'égard de la formation à l'enseignement des spécialités.

Il nous faut d'abord affirmer que **l'enseignement par des spécialistes doit être maintenu**. La formation disciplinaire spécifique aux domaines d'enseignement des spécialités ne devrait pas non plus être diluée pour répondre à tout prix à l'orientation de la polyvalence. De plus, **les futurs spécialistes devront pouvoir intervenir tant à l'éducation préscolaire et au primaire qu'au secondaire** - la situation d'emploi étant ce qu'elle est. En conséquence, il faudra voir à ce que leur cheminement de formation les prépare, particulièrement sur le plan des compétences pédagogiques, à l'intervention auprès d'élèves des différents ordres d'enseignement. Il y aurait avantage à appliquer plutôt dans ce sens la notion de polyvalence.

En résumé

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire doit :

- Présenter un équilibre dans la répartition des cours et des stages, qualifiant réellement pour l'intervention tant à l'éducation préscolaire qu'aux deux cycles de l'enseignement primaire;

- Préparer adéquatement aux diverses facettes de la réalité de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté et des relations avec la famille;

- Permettre le maintien d'une formation spécifique pour les spécialistes, les préparant à oeuvrer non seulement à l'éducation préscolaire et au primaire, mais aussi au secondaire.

La formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire

La formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire

En octobre 1993, le Ministère déposait un nouveau document de consultation. Nous devons admettre que celui-ci, par rapport au premier document, s'est enrichi dans sa forme et son contenu, notamment par l'ajout d'une analyse du contexte social et par une description mieux articulée du contexte scolaire entourant l'adaptation scolaire. Bien sûr, il reste des ambiguïtés...

Les principaux enjeux de la formation à l'enseignement en adaptation scolaire demeurent liés au rôle des enseignantes et enseignants, à l'aménagement du programme de formation et à l'élaboration d'une formation qualifiant pour intervenir aux deux ordres d'enseignement.

Nos commentaires portent sur ceux-ci. Toutefois, nous rappelons au Ministère que nous lui avons déposé un avis préliminaire en novembre 1992 qui, à plus d'un d'égard, trouve encore sa pertinence.

1- Le rôle des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire

Le Ministère indique que *les orientations de la politique de l'adaptation scolaire constituent la toile de fond dans la détermination du rôle de l'ensemble du personnel scolaire, particulièrement celui des enseignants et des enseignantes en adaptation scolaire*. Il souligne que l'intégration dans la classe ordinaire ou dans l'école des élèves handicapés ou en difficulté *est une entreprise collective* et que l'enseignante ou l'enseignant en adaptation scolaire doit, en conséquence, *se percevoir d'abord comme un agent ou une agente d'éducation qui contribue à l'entreprise collective* (p. 19). Elle ou il *peut travailler soit comme responsable d'un groupe d'élèves, dans une école ordinaire ou dans une école spéciale, soit comme soutien à l'enseignement et à l'élève, dans la classe ordinaire ou en dehors de celle-ci* (p. 20).

Cette bipolarité dans le rôle des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire nous paraît intéressante. D'abord, elle correspond à la réalité et confirme que les **futures enseignantes et futurs enseignants auront un rôle à jouer auprès de groupes d'élèves en classe spéciale et auprès d'élèves intégrés à la classe ordinaire apportant ainsi un soutien à l'élève, mais aussi à l'enseignement**. Toutefois, d'une part, l'enseignante ou l'enseignant ne pourra cumuler ces deux fonctions (titulaire et soutien); d'autre part, l'organisation de son travail devra lui permettre d'agir à la fois comme soutien à l'enseignement et à l'élève.

En ce qui a spécifiquement trait au soutien à l'enseignement, nous insistons sur l'importance d'une formation adéquate au regard des programmes d'études, de l'évaluation des apprentissages et des stratégies d'enseignement. De plus, le MEQ reconnaît que c'est aux qualités de pédagogue de l'enseignante ou l'enseignant que l'on fait d'abord appel *puisque son rôle est de faciliter les apprentissages des élèves qui lui sont confiés ou pour lesquels on lui demande un soutien* (p. 20). Nous avons toujours affirmé que l'enseignante ou l'enseignant en adaptation scolaire est un pédagogue et que son rôle de soutien doit viser essentiellement l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves handicapés ou en difficulté et favoriser ainsi les apprentissages de ces derniers. Par ailleurs, d'autres ressources professionnelles sont nécessaires et indispensables pour supporter l'enseignante ou l'enseignant dans son intervention pédagogique et pour répondre aux besoins diversifiés et particuliers des élèves handicapés ou en difficulté.

Bien sûr, le rôle spécifique de soutien des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire doit s'exercer dans un esprit de collaboration et de travail d'équipe, leurs compétences particulières étant mises à profit. Il est donc d'autant plus important que leur formation initiale leur permette de développer des habiletés pour travailler en coopération et en collégialité.

2- L'aménagement du programme de formation initiale

Pour le Ministère,

> *la formation initiale des futures enseignantes et des futurs enseignants en adaptation scolaire doit comprendre :*
>
> . *des activités de formation visant l'acquisition des compétences de base en enseignement, communes à tous les futurs enseignants et enseignantes;*
>
> . *des activités de formation visant l'acquisition des compétences de base en adaptation scolaire;*
>
> . *des activités de formation visant l'acquisition de compétences particulières pour travailler avec les élèves suivants :*
>
> - *les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, y compris la déficience intellectuelle légère;*

- *les élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental* (p. 31).

Cette nouvelle orientation du Ministère va dans le sens de notre avis préliminaire. **Il est essentiel et tout à fait pertinent que la formation à l'enseignement en adaptation scolaire permette d'abord de développer les compétences de base en enseignement et, ensuite, d'acquérir des compétences particulières pour l'adaptation de l'enseignement aux besoins et caractéristiques des élèves en difficulté ou handicapés**.

De plus, faut-il le rappeler, les futures enseignantes et futurs enseignants seront appelés à travailler surtout, sinon exclusivement pour certaines et certains d'entre eux, auprès des élèves en difficulté, qui comptent pour 90 % de la population en adaptation scolaire. Au cours de leur carrière, elles et ils interviendront nécessairement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves présentant des troubles de conduite ou de comportement. Il faut rappeler aussi que les compétences particulières et principales que les futures enseignantes et futurs enseignants doivent développer concernent l'**adaptation** de l'enseignement et le **soutien** à l'enseignement.

En ce qui concerne la déficience intellectuelle légère, les propos du MEQ sont ambigus : il n'en parle pas ou, les quelques fois où il y fait référence, il l'assimile aux difficultés d'apprentissage. Il est vrai que, chez les jeunes enfants, il est difficile de diagnostiquer une déficience intellectuelle légère, mais une déficience intellectuelle, même légère, n'origine pas des mêmes causes et ne présente pas les mêmes caractéristiques que les difficultés d'apprentissage.

Quant à l'enseignement aux élèves handicapés (déficience intellectuelle moyenne à profonde, déficience physique ou sensorielle, troubles graves de développement, multiples déficiences), pour le Ministère, *il est préférable qu'une spécialisation, dans le cadre des programmes universitaires à option, puisse permettre aux étudiantes et aux étudiants, aux enseignantes et aux enseignants d'approfondir leurs connaissances et de développer davantage leurs habiletés pour l'un ou l'autre type de déficience* (p. 31). Qu'est-ce à dire? Ces compétences particulières pour intervenir auprès des élèves handicapés par l'une ou l'autre déficience pourront-elles se développer dans le cadre de la formation initiale ou la qualification pour intervenir auprès de ces élèves exigera-t-elle une formation supplémentaire? Le texte du document ministériel n'est pas clair à ce sujet.

Pour nous, dans le cadre de la formation initiale, **les futures enseignantes et futurs enseignants doivent être habilités à intervenir auprès de l'ensemble des élèves en difficulté ou handicapés, particulièrement des élèves en difficulté d'apprentissage ou présentant des troubles de conduite ou de**

comportement. Nous estimons, en outre, qu'il serait pertinent et souhaitable que, dans le cadre de cours optionnels, les étudiantes et étudiants puissent, selon leurs intérêts et leurs goûts, approfondir leurs connaissances et développer davantage leurs habiletés au regard de l'un ou l'autre type de déficience. La formation initiale doit être « qualifiante », bien entendu, dans une perspective de formation continue.

3- Une formation qualifiant pour intervenir aux deux ordres d'enseignement

Selon le document du Ministère, le personnel enseignant en adaptation scolaire pourrait intervenir tant auprès des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire qu'auprès de ceux du secondaire, mais, précise-t-on, *principalement ceux du premier cycle*. On ajoute que *les enseignants et enseignantes en adaptation scolaire qui enseignent dans les cheminements particuliers visant l'insertion sociale et professionnelle des élèves de 16 à 18 ans pourront parfaire leur formation à l'aide d'un perfectionnement approprié* (p. 39). L'intervention limitée au premier cycle du secondaire et un perfectionnement approprié pour enseigner dans les cheminements particuliers continus aux élèves de 16 à 18 ans modifient l'orientation du premier document. Nous avons cherché les raisons pouvant justifier ce changement. Les intentions du Ministère mériteraient d'être clarifiées.

Quant à nous, il nous semble que les compétences psychopédagogiques et disciplinaires, les compétences pour adapter l'enseignement et agir comme soutien à l'enseignement et à l'élève handicapé ou en difficulté qu'il faut développer pour intervenir adéquatement à l'éducation préscolaire et au primaire ou au secondaire sont sensiblement les mêmes, à une nuance près : les approches d'intervention utilisées auprès des enfants sont différentes de celles utilisées auprès des adolescentes et adolescents, à l'inclusion des élèves de 16 à 18 ans. En conséquence, la formation initiale des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire serait équivalente pour l'un ou l'autre ordre d'enseignement. Par ailleurs, si les futures enseignantes et futurs enseignants se qualifient pour un seul ordre d'enseignement, leur accès à l'emploi et leur mobilité en cours de carrière seraient limités. Il est important de distinguer la formation initiale et la qualification qui en découle de l'organisation du travail. Il est évident qu'une enseignante ou un enseignant ne pourrait intervenir à la fois aux deux ordres d'enseignement, dans le cadre d'une même année scolaire.

Pour ces raisons, il nous semble plus avantageux d'**assurer aux futures enseignantes et futurs enseignants une formation les qualifiant pour travailler aux deux ordres d'enseignement**, étant entendu qu'elles ou ils occuperont un poste à l'un ou à l'autre. Cette formation devrait également les qualifier **pour intervenir auprès de l'ensemble des élèves en difficulté du secondaire** (à l'inclusion des 16-18 ans). Aucune raison d'ordre pédagogique, psychologique, professionnel ou concernant l'adaptation de l'enseignement ne peut justifier le contraire. Encore une fois, la formation initiale doit s'inscrire dans une perspective de formation continue.

En résumé

La formation initiale des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire doit:

- Les préparer tant à être responsables d'un groupe d'élèves dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée qu'à agir comme soutien à l'enseignement et à l'élève;

- Leur permettre de développer des compétences en enseignement et en adaptation scolaire pour intervenir auprès de tous les élèves en difficulté ou handicapés, mais plus particulièrement auprès de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou d'ordre comportemental;

- Les qualifier pour intervenir tant à l'éducation préscolaire et au primaire qu'au secondaire.

La formation des enseignantes et enseignants de l'éducation des adultes en formation générale

La formation des enseignantes et enseignants de l'éducation des adultes en formation générale

Tout comme l'éducation des adultes est un secteur d'enseignement qui présente maintes particularités, il en va de même pour la formation des enseignantes et enseignants appelés à y oeuvrer. Il faut préciser, en premier lieu, qu'une telle formation initiale n'existe pas actuellement. Il s'agit donc d'un chantier nouveau dont les travaux, pour mener à une issue heureuse, doivent s'appuyer sur une très bonne connaissance, d'abord, de l'éducation des adultes et, aussi, du système scolaire dans son ensemble. Ces travaux se poursuivent toujours actuellement. Nous les avons suivis avec grand intérêt depuis le début (un premier avis sur la question a été soumis au Ministère en mai 1992) en menant nos propres réflexions et en participant à la table de consultation. Nous devons noter que le dernier document du Ministère s'est sensiblement amélioré par rapport à la version antérieure : la réalité scolaire et sociale propre à l'éducation des adultes nous paraît mieux saisie et les orientations présentées sont généralement plus précises. Mais il reste des questions importantes à régler, pour lesquelles la recherche de solutions adéquates nécessite du temps et la mise à profit de l'expertise du milieu.

1- L'aménagement du programme de formation

La question du type de programme universitaire à offrir pour la formation initiale menant à l'enseignement aux adultes en est une complexe, qui nous paraît devoir être traitée à la fois avec prudence et avec ouverture d'esprit. Les choix faits à ce chapitre peuvent être lourds de conséquences, particulièrement pour les étudiantes et étudiants qui s'inscrivent à ce programme.

Les voies d'aménagement proposées lors de la consultation nous plaçaient, en résumé, devant l'alternative d'une formation préparant à enseigner uniquement à l'éducation des adultes ou d'une formation pour l'enseignement au secteur des jeunes et au secteur des adultes. Nous nous étions alors exprimés en faveur d'un programme qualifiant pour enseigner dans les deux secteurs compte tenu surtout de la situation de l'emploi à l'éducation des adultes. Notre position était justifiée aussi par le souci d'assurer l'accessibilité de la formation (un programme spécifique pour l'enseignement aux adultes pourrait ne s'offrir que dans quelques universités à cause des possibilités d'emploi auxquelles il ouvrirait et, conséquemment, du bassin limité de candidatures à prévoir pour ce programme). Par ailleurs, nous nous sommes aussi montrés préoccupés par le fait que la formation offerte doive réellement préparer à l'intervention auprès d'adultes.

Il n'a malheureusement pas été possible de dégager de consensus à l'issue des travaux de la table de consultation : il a alors été décidé de mettre un comité à l'oeuvre pour poursuivre la recherche de solutions au regard de l'aménagement des programmes de formation.

La démarche de ce groupe devrait, à notre avis, être guidée par certains principes. Il faudra d'abord s'assurer que les voies d'aménagement de la formation mises de l'avant permettent d'**offrir une préparation valable à la réalité de l'éducation des adultes** dans laquelle les enseignantes et enseignants auront à oeuvrer : il s'agit d'un objectif qui peut, sans doute, être atteint de plus d'une façon mais qui est essentiel. On devra aussi **tenir compte de la situation de l'emploi dans ce secteur d'enseignement** afin d'éviter de créer des programmes qui dirigent des étudiantes et étudiants vers un cul-de-sac, continuant d'alimenter ainsi le «bassin» du personnel qualifié destiné à la précarité prolongée ou au chômage. Dans cette optique, le comité de travail devra pouvoir disposer des études pertinentes lui permettant d'anticiper les besoins en personnel pour ce secteur.

Quoi qu'il en soit, la situation de l'emploi à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires doit s'améliorer : **il faut rechercher une réelle stabilisation des équipes d'enseignantes et enseignants** et créer des conditions de professionnalisation dans ce secteur également. On ne peut bâtir l'avenir sur la précarité, ni pour le personnel enseignant ni pour les élèves. En s'inscrivant dans un tel processus de changement, il serait aussi plus facile de planifier dans le champ des ressources humaines.

Les choix concernant les voies d'aménagement de la formation doivent aussi être faits en fonction d'**assurer l'accessibilité de celle-ci dans l'ensemble des régions de la province**. Les services d'éducation des adultes sont dispensés par plus de 80 commissions scolaires, à la grandeur du territoire du Québec : de même, toutes les facultés d'éducation devront offrir un programme pour l'enseignement aux adultes. Il y a, évidemment, des liens à établir entre l'accessibilité à la formation et l'accessibilité à l'emploi, et c'est là une autre raison pour laquelle la situation doit être clarifiée à cet égard.

De plus, il faudra garder à l'esprit, en menant ces travaux, qu'**un équilibre doit être maintenu, pour l'ensemble de la formation à l'enseignement, dans l'étendue du domaine de formation couvert par chacun des programmes de formation et, conséquemment, dans la détermination du champ d'intervention auquel chacun donne accès**. En d'autres mots, on doit rechercher une certaine équivalence dans la définition de la qualification et dans la mobilité sur le plan de l'emploi pour l'ensemble des enseignantes et enseignants, puisqu'elles et ils obtiendront le même type de diplôme et occuperont une fonction semblable. Le poids des différents savoirs pourra varier d'un

programme à l'autre selon l'enseignement auquel celui-ci prépare, mais la formation reçue ne pourra être, dans un cas, très « pointue » et, dans l'autre, très large - délimitant, dans le même sens, le champ de pratique et les possibilités d'emploi pour les individus.

Enfin, le sens appliqué à la notion de « formation polyvalente » ainsi que la forme concrète que celle-ci peut prendre ne peuvent être déterminés sans connaître le type de programme qui sera proposé. Toutefois, le principe d'équilibre énoncé précédemment devra aussi être respecté à cet égard.

2- L'obligation de détenir une autorisation d'enseigner pour toute personne engagée à taux horaire pour plus de 150 heures par année

Le Ministère avance que, désormais, tout le personnel enseignant qui travaille à taux horaire plus de 150 heures par année devrait détenir une attestation de qualification légale. Rappelons que, selon la Loi sur l'instruction publique, cette obligation ne concerne actuellement que les personnes qui détiennent un contrat à temps plein ou à temps partiel.

Ce choix est justifié, écrit-on, par la volonté d'*assurer un enseignement de qualité à tous les adultes inscrits en formation générale* (p. 32) et appuyé sur le fait qu'environ 65 % du personnel enseignant à l'éducation des adultes est embauché à taux horaire (statistiques pour l'année 1991-1992). Il faut, à notre avis, certainement nuancer la portée de cette donnée : le personnel à taux horaire, s'il représente quelque 65 % de l'ensemble des enseignantes et enseignants du secteur, ne donne pas, par ailleurs, la même proportion des heures de cours (c'est probablement le contraire : 65 % des heures de cours sont données par du personnel sous contrat). En effet, les changements apportés au régime d'emploi à l'éducation des adultes dans les dernières années font en sorte que l'on y travaille de plus en plus à temps plein avec des contrats à temps partiel et pour des périodes de plus en plus courtes à taux horaire.

On doit certes avoir comme objectif que la plus grande proportion possible des enseignantes et enseignants soient légalement qualifiés et mettre en place des mécanismes de formation continue pour le personnel en exercice afin de favoriser la réalisation de cet objectif. Cependant, on ne peut exiger de personnes à statut d'emploi plus que précaire, qui travaillent si peu d'heures qu'elles ne peuvent obtenir de contrat à temps partiel - et qui doivent souvent avoir un autre emploi pour pouvoir subvenir à leurs besoins - de s'engager dans des études à long terme. **Nous croyons que des exigences à cet égard autres que celles contenues dans la Loi sur l'instruction publique ne sont pas acceptables actuellement**.

En résumé

La formation des enseignantes et enseignants de l'éducation des adultes en formation générale doit :

- Prendre la forme d'un baccalauréat pour l'enseignement qui :
  - . prépare à la réalité de l'éducation des adultes;
  - . tienne compte de la situation de l'emploi dans le secteur de l'éducation des adultes;
  - . assure l'accessibilité à la formation dans l'ensemble des régions du Québec;
  - . respecte l'équilibre à maintenir pour l'ensemble des enseignantes et enseignants dans l'étendue du domaine de formation et du champ d'intervention auquel cette formation donne accès.
- S'inscrire dans une orientation de stabilisation de l'emploi dans le secteur.
- Exclure l'obligation de détenir une qualification légale pour enseigner à taux horaire.

La formation des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire

La formation des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire

Les orientations du Ministère relatives à la formation des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle ne nous paraissent pas appropriées au regard des objectifs de revalorisation et de professionnalisation de l'enseignement dans ce secteur. En plus de favoriser l'émergence de catégories distinctes d'enseignantes et d'enseignants au secondaire, les orientations présentées dans le document de consultation n'assurent en rien l'acquisition des compétences pédagogiques et andragogiques essentielles à l'enseignement ainsi que l'intégration des savoirs.

Compte tenu des exigences de formation dans les divers métiers et professions et de la complexification du rôle des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle, nous estimons qu'il est impératif de mettre en place des conditions favorables à l'exercice de cette fonction. La formation, tant initiale que continue, des enseignantes et enseignants fait nécessairement partie de ces conditions. La qualité de la formation professionnelle dépendra, au cours des prochaines années, de l'importance qui sera accordée à la préparation, au perfectionnement et aux conditions d'exercice du personnel enseignant de ce secteur.

Cela exige, selon nous, que l'on assure une plus grande cohérence entre les principes qui orienteront la formation et les moyens préconisés. Dans cette optique, nous estimons qu'il est nécessaire de poursuivre la réflexion et les échanges qui ont eu cours lors de la réunion de la table de consultation sur la formation des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle.

Le présent avis aborde ces questions dans une perspective d'avenir. Après avoir traité de la nécessaire stabilisation du secteur de la formation professionnelle, nous réagissons au document ministériel en fonction d'un objectif de maîtrise et d'intégration des compétences techniques, pédagogiques, andragogiques et pratiques. Nous abordons aussi brièvement les voies d'aménagement de la formation proposées par le Ministère.

1- La précarisation ou la stabilisation de l'emploi d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle

Depuis quelques années, nous assistons à une véritable précarisation de l'emploi d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle au secondaire. Selon les statistiques fournies par le Ministère, en 1990-1991, 72 % des enseignanteset enseignants de ce secteur n'avaient pas de contrat à temps plein et 51 % des personnes occupaient un emploi à taux horaire, pour lequel elles n'étaient pas tenues d'être titulaires d'une autorisation légale d'enseigner. Le document ministériel ajoute qu'*une telle tendance, qu'on dit se maintenir sinon s'amplifier, a des conséquences directes sur la nature, la durée et les voies d'aménagement possibles dans la formation initiale et continue de ces professionnels* (p. 9). On

comprendra que cette affirmation nous inquiète fortement au regard de l'avenir de la formation professionnelle.

La précarisation du travail des enseignantes et enseignants nuit au développement quantitatif et qualitatif de ce secteur. Cette tendance, en plus d'être inquiétante, nous paraît tout à fait incohérente avec les exigences plus élevées dans les métiers et professions, la complexification des programmes d'enseignement professionnel et l'augmentation de la demande de formation que l'on observe actuellement. La consolidation du secteur de la formation professionnelle ne peut reposer sur une main-d'oeuvre temporaire. En conséquence, nous affirmons que **la formation des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle, au lieu de refléter la tendance à la précarisation, doit favoriser la stabilisation de ce secteur d'enseignement**.

2- Une compétence technique reconnue

Traditionnellement, on privilégie pour la formation professionnelle le recrutement de personnes qui ont appris et exercé un métier ou une profession durant quelques années. A cet égard, le document ministériel signale que *la maîtrise d'une discipline professionnelle ou d'un métier enseigné au secondaire ne s'acquiert généralement pas par une formation universitaire. Elle est plutôt la résultante d'une combinaison d'études professionnelles, secondaires ou collégiales et d'une expérience en entreprise plus ou moins longue* (p. 14).

Il nous paraît important de continuer à **privilégier le recrutement de personnes ayant acquis une compétence professionnelle pour l'enseignement professionnel**. Pour enseigner dans les programmes conduisant à l'exercice d'un métier ou d'une profession, il s'avère pertinent d'avoir une certaine maîtrise de ce métier ou de cette profession. De ce fait, **l'expérience professionnelle et la maîtrise technique devront être reconnues de façon adéquate par les universités (reconnaissance des acquis expérientiels) et les organismes scolaires**. Toutefois, nous ne souscrivons pas à la proposition ministérielle d'instaurer un mécanisme d'évaluation et de reconnaissance de la maîtrise technique sous la responsabilité des commissions scolaires.

Il nous semble également important de souligner que l'acquisition de la maîtrise technique d'un métier ou d'une profession s'inscrit dans un processus évolutif où la formation continue joue un rôle essentiel. Compte tenu de l'évolution des métiers, des professions et des techniques, il s'avère essentiel de **favoriser le**

perfectionnement technique des enseignantes et enseignants en assurant la collaboration des institutions responsables de l'enseignement professionnel, des universités et des milieux de travail (industries, entreprises, etc.). En ce sens, nous estimons que les perfectionnements techniques, réalisés notamment en industrie, devraient être intégrés à la formation universitaire.

3- Une formation à l'enseignement essentielle

Le document ministériel établit que *la formation à l'enseignement doit être considérée comme une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les disciplines enseignées* (p. 13). L'exigence d'une *solide formation pédagogique* pour enseigner à l'enseignement professionnel y est aussi reconnue.

Nous nous déclarons favorables à assurer aux enseignantes et enseignants de la formation professionnelle une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique ou andragogique. Enseigner un métier ou une profession requiert des habiletés pédagogiques ou andragogiques qui ne sont pas innées. Il s'avère donc essentiel de garantir une **formation qui prépare bien à l'enseignement et qui intègre les compétences pédagogiques et andragogiques nécessaires** : compétences ayant trait notamment aux processus et conditions d'apprentissage, à la didactique de la formation professionnelle et aux programmes d'études.

Or, le document ministériel suggère des voies d'aménagement de la formation qui ne correspondent pas aux orientations préconisées au regard des exigences d'une formation pédagogique ou andragogique. Nous invitons donc le Ministère à proposer des voies d'aménagement de la formation des enseignantes et enseignants de l'enseignement professionnel qui soient vraiment orientées vers la maîtrise de l'intervention pédagogique ou andragogique.

4- Une formation qui intègre les savoirs techniques, pédagogiques, andragogiques et pratiques

Dans les autres documents sur la formation à l'enseignement, le Ministère préconise le principe d'une formation intégrée. Pour la formation à l'enseignement professionnel, il nous paraît que cet objectif n'est pas poursuivi et qu'on s'oriente davantage vers une juxtaposition ou une superposition des savoirs liés au métier ou à la profession et des savoirs pédagogiques ou andragogiques. Cette orientation est articulée de la façon suivante : *Enseigner un métier ou une discipline professionnelle requiert ainsi un ensemble de compétences particulières que seule une solide formation pédagogique, complémentaire à une formation technique et à une expérience suffisante du métier enseigné, permet d'acquérir.*

L'analyse des voies d'aménagement de la formation nous indique également qu'il s'agit tout au plus d'assurer un certain complément de formation pédagogique à des personnes qui ont déjà acquis une maîtrise technique. Nous estimons qu'on devrait, au contraire, **rechercher l'intégration des savoirs techniques, pédagogiques, andragogiques et pratiques en vue d'assurer un enseignement professionnel de qualité**. La formation à l'enseignement professionnel devrait donc être suffisamment longue, complète et intégrée pour favoriser la consolidation et l'intégration de ces divers savoirs.

5- Une formation pratique bien encadrée

Nous souscrivons au principe contenu dans le document ministériel à l'effet que *la formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comportait un aspect pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique*. La formation pratique facilite l'intégration et la mise en application, dans un milieu réel, des principes qui fondent la pratique quotidienne de l'enseignement.

Il nous paraît toutefois que la nature et les conditions de la formation pratique ne sont pas suffisamment définies. Dans la première voie d'aménagement de la formation, il est proposé d'attribuer 10 unités à la formation pratique, ce qui inclurait un stage intensif d'immersion en enseignement de 6 à 9 unités et de 90 à 135 heures. Dans la deuxième voie, on suggère un léger stage de formation pédagogique de 60 à 90 heures.

Nous ne pouvons souscrire à ces propositions et questionnons à ce propos la cohérence du Ministère alors qu'il a rendu publiques récemment ses orientations sur les stages où il est établi que ceux-ci doivent être d'une durée minimale de 700 heures. Les positions avancées dans notre avis sur la formation pratique, déposé au Ministère au printemps dernier, concernent aussi l'enseignement professionnel. De façon générale, nous recommandons que la **formation pratique soit d'une durée significative et qu'elle soit encadrée de façon adéquate**.

6- Les voies d'aménagement de la formation

Le Ministère remet en question la pertinence du baccalauréat en enseignement professionnel et propose deux voies d'aménagement de la formation. La première voie comprendrait des études professionnelles de base (DEP ou DEC), une expérience sur le marché du travail (3 à 5 ans), une maîtrise suffisante de la langue parlée et écrite, une évaluation des aptitudes et de la maîtrise technique dans le métier choisi, un stage intensif d'immersion en enseignement et la poursuite d'études pédagogiques, andragogiques et générales dans le cadre d'un

certificat de 45 unités. En se référant à cette voie, il est proposé d'étendre l'autorisation légale d'enseigner à toute personne engagée à taux horaire pour une charge d'enseignement supérieure à 150 heures.

Le Ministère propose une deuxième voie d'aménagement de la formation où l'entière responsabilité de l'engagement du personnel et de sa formation reviendrait à la commission scolaire par la mise en place d'une politique locale. Selon cette voie, la commission scolaire établirait ses règles et conditions de recrutement, de formation continue et d'insertion professionnelle. Il ne serait donc plus nécessaire d'être titulaire d'une reconnaissance d'aptitude à l'enseignement pour enseigner en formation professionnelle.

Aucune de ces deux voies nous paraît satisfaisante au regard des objectifs de valorisation et de professionnalisation de l'enseignement professionnel. Dans une voie, on abolit l'obligation de qualification à l'enseignement. Dans l'autre voie, on limite la formation des enseignantes et enseignants à un certificat de 45 crédits, mais on étend l'obligation d'autorisation légale aux personnes engagées à taux horaire. Nous ne **souscrivons pas à l'obligation de qualification légale pour le personnel à taux horaire,** car cette nouvelle exigence entraînerait des problèmes de recrutement et de formation pour du personnel qui devrait répondre surtout à des besoins ponctuels et spécialisés. On ne peut à la fois adopter des politiques de gestion menant à une précarisation de plus en plus poussée de l'emploi et manifester des exigences de qualification de plus en plus élevées envers le personnel qui subit ces politiques.

Les voies proposées dans le document ministériel risquent d'entraîner une nouvelle dévalorisation de la formation professionnelle et l'instauration de deux catégories distinctes d'enseignantes et d'enseignants au secondaire. Tout en souscrivant à certains éléments de la première voie d'aménagement, telles la réalisation d'études professionnelles de base, l'acquisition d'une expérience de 3 à 5 ans sur le marché du travail et la maîtrise de la langue, nous convenons qu'aucune des ces voies ne permet l'acquisition d'une solide formation pédagogique et andragogique et l'intégration des savoirs techniques, pratiques, pédagogiques ou andragogiques. Compte tenu des exigences actuelles et futures de l'enseignement professionnel, nous estimons qu'il demeure pertinent **d'inscrire la formation des enseignantes et enseignants de ce secteur dans la perspective d'un baccalauréat en enseignement**, tout en permettant que l'obtention de ce baccalauréat se fasse selon des modalités différentes de celles établies pour les autres secteurs d'enseignement.

Cependant, il importe de **mettre en place les conditions qui vont permettre aux individus concernés de réussir ces programmes de baccalauréat**. Ainsi, les universités devront, notamment, favoriser la reconnaissance des acquis expérientiels, réviser les programmes de baccalauréat, les rendre accessibles et les aménager de façon à ce qu'ils répondent aux besoins des personnes en exercice.

En résumé

La formation des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire doit :

- Favoriser la valorisation et la professionnalisation de l'enseignement professionnel;
- S'inscrire dans une orientation de stabilisation de l'emploi dans le secteur;
- Assurer le développement et l'intégration des savoirs pédagogiques ou andragogiques et des savoirs techniques, quel que ce soit le cheminement de formation suivi;
- Viser une formation pédagogique adéquate et une formation pratique bien encadrée;
- Permettre que l'obtention du baccalauréat se fasse selon des modalités différentes de celles proposées pour la formation à l'enseignement dans les autres secteurs et ordres d'enseignement, notamment en assurant la reconnaissance des acquis expérientiels (expérience de travail, perfectionnement en industrie, etc.);
- Exclure l'obligation de détenir une qualification légale pour enseigner à taux horaire.

Conclusion

Devenir enseignante ou enseignant relève d'un cheminement qui se poursuit tout au long de la carrière : c'est ce que tendent à démontrer les études sur la construction des *savoirs enseignants* ... et c'est aussi la réalité que connaissent les praticiennes et praticiens. Il s'agit généralement d'un processus créateur et stimulant; on peut penser qu'il l'est d'autant plus qu'il a comme assises la maîtrise de compétences professionnelles de base, une assurance et une autonomie pour agir. La formation à l'enseignement doit d'abord outiller dans ce sens. Elle doit aussi habiliter à apprécier l'expérience, à en investir les fruits dans la pratique, à en enrichir le « patrimoine collectif » de la profession enseignante et de l'école. Voilà le lourd défi qu'ont à relever le milieu universitaire et le milieu scolaire, dans la mesure où ce dernier participe à la formation pratique et à l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants.

Mais la formation initiale, si solide soit-elle, ne peut assurer, à elle seule, le meilleur enseignement - ni le meilleur apprentissage des élèves. Les conditions d'exercice de la profession, dont une formation continue pertinente et accessible, peuvent être des facteurs tout aussi déterminants à cet égard. S'engager dans une réforme de la formation des enseignantes et enseignants, c'est nécessairement situer celle-ci dans une perspective d'avenir, en la considérant comme un des éléments qui peuvent contribuer à la qualité de l'éducation dans son ensemble. Si tel est le sens de l'actuelle démarche, le ministère de l'Education ne peut proposer, isolément, des modifications à la formation à l'enseignement en écartant ou remettant à plus tard la mise en place d'autres moyens essentiels à l'accomplissement de la mission scolaire et sociale de l'école. Sinon les effets escomptés de la réforme risquent d'être grandement dilués. Il ne s'agit pas seulement de mieux préparer les enseignantes et enseignants : il faudrait aussi pouvoir les préparer à oeuvrer dans un monde meilleur.

Références bibliographiques

Conseil supérieur de l'éducation (1987). **La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement**, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). **La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social**, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Perrenoud, Philippe (1993). «Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier» dans **Revue des sciences de l'éducation**, Vol XIX, no 1.

Perron, Madeleine, Lessard, Claude et Bélanger, Pierre W. (1993). «La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants» dans **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. XIX, no 1.

Petitat, A. (1982). **Production de l'école, production de la société, Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident**, Genève, Librairie Droz.

MEQ (1990). **Les compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation. Une vue d'ensemble du débat en cours aux Etats-Unis**, Direction de la recherche.

MEQ (1992). **La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues**, Direction de la formation du personnel scolaire.

MEQ (1993). **La formation des enseignants et des enseignantes de la formation professionnelle au secondaire**, Document de consultation, Direction de la formation du personnel scolaire.

MEQ (1993). **La formation des enseignants et des enseignantes en adaptation scolaire**, Document de consultation, Direction de la formation du personnel scolaire.

MEQ (1993). **La formation des enseignants et des enseignantes à l'éducation des adultes en formation générale**, Document de consultation, Direction de la formation du personnel scolaire.

MEQ (1994). **La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues**, Direction de la formation du personnel scolaire.

Meirieu, Philippe (1990). **Enseigner, scénario pour un métier nouveau**, Paris, ESF éditeur.

Avis sur la formation initiale déjà déposés au Ministère

FECS-CEQ (1991). **Les standards de formation des enseignantes et enseignants du secondaire en formation générale**, Avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

FECS-CEQ (1992). **La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes en formation générale**, Premier avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

FECS-CEQ (1992). **La formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire,** Premier avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

FECS-CEQ (1993). **La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants**, Avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.